

Insegnare ad apprendere a leggere. Metodi e strumenti

Teaching to learn reading. Methods and tools

Tamara Zappaterra^a

^a *Università degli Studi di Firenze, tamara.zappaterra@unifi.it*

Perché una call tematica sulla questione “Insegnare ad apprendere a leggere: metodi e strumenti”? Innanzitutto per due ordini di motivazioni. Il primo è indubbiamente perché il tema dell’insegnamento-apprendimento della lettura – insieme a quello della scrittura che non è oggetto di approfondimento specifico in questo numero della rivista, avendo ormai da tempo la ricerca scientifica mostrato l’autonomia dello sviluppo delle due abilità, pur nella loro interdipendenza – costituisce un tema classico delle scienze pedagogico-didattiche e della formazione degli insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria.

Il secondo ordine di motivi che ci ha spinto a dedicare un numero della rivista alla lettura è legato all’importanza che tale tema riveste ancor oggi nell’apprendimento, pur venendo da lontano come si è detto: perché appropriarsi della strumentalità della lettura consente di veicolare l’insegnamento-apprendimento non solo di quelle discipline che hanno nella parola scritta il loro oggetto di studio precipuo, come le linguistica, la letteratura e le discipline umanistiche in generale, ma perché attraverso il codice scritto e la conseguente decodifica attraverso la lettura ci consente di veicolare molta parte dei saperi tout court.

Ecco allora che il primo ordine di motivazioni interseca il secondo perché, pur essendo un tema classico delle scienze pedagogico-didattiche, insegnare ad apprendere a leggere è stato ben poco tematizzato, perché è un tema enormemente complesso che si staglia in una linea di intersezione di discipline mediche, psicologiche, educative. Ciò non significa che non vi siano stati studi scientifici a questo proposito, al contrario ve ne sono stati molti nel corso del Novecento e di notevole importanza (Ferreiro, Teberosky, Frith, Ehri e gli studiosi del cosiddetto modello standard), ma sempre di specialisti, di nicchia, senza che la materia sia diventata patrimonio comune del mondo della scuola, né sia stata rapportata ad un corpus di conoscenze organico e sistematicizzata. Ciò sta cominciando ad avvenire solo in tempi molto recenti con il contributo delle neuroscienze che hanno mostrato in dettaglio i processi che sottostanno alle performance di lettura, soprattutto nei casi in cui tali processi hanno un funzionamento diverso, come nei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

Troppo spesso il contesto scolastico è preda delle mode didattiche in relazione alla scelta del metodo di insegnamento della lettura – lo si vede da alcune ricerche sul campo effettuate in scuole italiane (Calvani & Ventriglia, 2017). Questo è ciò che accade nel momento in cui le indicazioni ministeriali a questo proposito sono di natura contraddittoria: le “Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione” (MIUR, 2012) sulla questione del metodo di insegnamento della lettura lasciano gli insegnanti liberi di esercitare la propria autonomia di insegnamento. Al contrario le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento” (MIUR, 2011), allegate al DM n. 5669/2011, decreto attuativo della L. n. 170/2010 che norma l’insegnamento per gli alunni con DSA, sottolineano la nocività del metodo cosiddetto “globale” a favore del metodo “fonosillabico”.

Ciò ci porta in medias res della questione, come vedremo in seguito. Qui basti affermare che ciò non dovrebbe accadere: la scelta del metodo dovrebbe essere univoca, universalmente adottata, ma soprattutto effettuata sulla base dell'efficacia delle evidenze scientifiche in proposito, dal momento che conosciamo come il processo di lettura si evolve e quale sia la maniera più adeguata per supportarlo dal punto di vista psicopedagogico e didattico.

Infatti l'apprendimento della lettura è un compito ben codificato che prevede dei passaggi stabili. Numerosi studi hanno avuto come oggetto le diverse fasi di apprendimento della lettura. Pertanto oggi siamo in grado di sapere come i nostri alunni passino da una totale ignoranza dei rapporti tra linguaggio orale e linguaggio scritto all'automatizzazione nel processo di lettura.

Gli alunni italiani e quelli che come loro padroneggiano una lingua a base ortografica trasparente sono in grado, in genere, di apprendere a leggere in pochi mesi, a volte in poche settimane. Ciò è in grado di fuorviare gli insegnanti e far loro sottostimare la complessità che sta dietro l'apprendimento della lettura. La lettura è in questo senso imprescindibilmente e storicamente legata alla scrittura: diverse sono state le tipologie di scrittura che sono state prodotte, così come diversa è stata la rappresentazione del pensiero che ne ha segnato la genesi, diversi i tempi e i luoghi in cui ciò è avvenuto. Siamo di fronte ad una pagina culturale di ampio respiro a fronte della quale tuttavia gli studi neuroscientifici ci hanno svelato che lo sviluppo di queste due facoltà, scrittura e lettura, non ha nell'uomo niente di naturale, bensì si tratta di un apprendimento indotto dall'esterno, di codici di rappresentazione del pensiero costituiti convenzionalmente a cui tutti noi siamo stati avvicinati solamente con un'istruzione formale ed esplicita.

La storia della lettura non è soltanto la storia di come l'uomo ha imparato a leggere, ma è anche la storia di come la scrittura abbia prodotto una serie di modificazioni o adattamenti della struttura cerebrale originaria e di come a sua volta tale adattamento abbia prodotto una modificazione del modo di pensare e di fare cultura (Ong, 1982).

La lettura è un'attività complessa che consta di diverse componenti: la percezione, la visione, il linguaggio, l'attività rappresentativa e quella simbolica. Tutte queste subcomponenti si sono sviluppate filogeneticamente e hanno costituito elementi di modificazione del funzionamento nella nostra specie. Tuttavia, la somma di queste subcomponenti, la lettura, non ha una base ereditaria. Diversamente dalle sue componenti che hanno una base ereditaria, come la visione e la lingua, la lettura è un'attività che si apprende ontogeneticamente senza che nessun programma genetico ne abbia fornito le istruzioni da una generazione all'altra. Si tratta quindi di un processo culturale, non naturale, diverso dagli altri processi.

Vediamo chiaramente che le nostre capacità di lettura non sono trasferibili da una generazione alla successiva. Pertanto l'attività di lettura ha dovuto produrre diversi adattamenti delle originarie strutture cerebrali del nostro cervello (Wolf, 2009; Zoccolotti, Angelelli, Judica & Luzzatti, 2005). Quando leggiamo una parola, nel nostro cervello operano contemporaneamente livelli diversi. Secondo la "piramide della lettura" di Wolf, il primo livello è quello superficiale, della decodifica del codice alfabetico. Al livello sottostante sta l'attività cognitiva, che implica i processi dell'attenzione e delle facoltà linguistiche e motorie impiegate per leggere. Al livello ulteriormente sottostante vi sono le strutture neurologiche formate da neuroni, il cui funzionamento è determinato sia dall'eredità genetica, sia dalle stimolazioni ambientali. L'ultimo livello, quello su cui poggia la piramide, è costituito dalla struttura genetica, i neuroni infatti sono capaci di

collegamenti che hanno bisogno delle istruzioni dei geni su come formare adeguatamente vie nervose cerebrali (Wolf, 2009).

Tuttavia, come si è accennato, il ruolo dell'ambiente non viene misconosciuto. Gli studi evidenziano che il cervello del lettore è diverso da quello dell'analfabeta nella modalità di elaborazione dei segnali visivi, sia nel modo in cui viene recepito e compreso il linguaggio, sia nel modo in cui funziona la memoria. Ciò è alla base della spiegazione di differenze di performance di lettura in lettori che parlano lingue diverse: chi legge l'italiano usa aree cerebrali diverse da chi legge l'inglese, poiché chi legge l'inglese usa aree corticali collegate al riconoscimento di forme visive, poiché in inglese le parole si leggono diversamente da come si scrivono, al contrario dell'italiano in cui, come in tutte le lingue trasparenti, vi è una corrispondenza biunivoca quasi perfetta tra grafema e fonema. Anche nel caso di bambini con Disturbi Specifici di Apprendimento tale attività si svolge in maniera diversa. Le tecniche di neuroimmagine hanno infatti evidenziato che attività che impegnano i neuroni cerebrali come distinguere fonemi all'interno della parole, eseguire compiti linguistici, richiamare alla memoria il nome di un oggetto evidenziano un quadro diverso del cervello della persona con DSA.

Secondo gli studi le nostre strutture cerebrali non hanno avuto il tempo necessario per modificarsi e sviluppare circuiti cerebrali adatti a ricevere le informazioni linguistiche attraverso la vista (Dehaene, 2009). A questo proposito Dehaene è del parere che si sia verificato nel nostro cervello una sorta di "riciclaggio neuronale", cioè una riconversione di una funzione del passato in un nuovo tipo di funzione, più utile al contesto culturale che ha visto il declino dell'oralità. I neuroni che un tempo servivano al riconoscimento dei volti o di oggetti si sono modificati per poter riconoscere e decodificare le lettere dell'alfabeto. La nostra corteccia non si sarebbe evoluta in ragione della lettura, bensì alcuni neuroni si sarebbero "riciclati" allo scopo di leggere. Sarebbero molte quindi le rappresentazioni culturali che sollecitano la specie umana, ma il nostro cervello selezionerebbe solo quelle che trovano nella sua architettura interna la possibilità di un efficace "riciclaggio neuronale".

Tale trasformazione avrebbe coinciso con un sempre maggiore perfezionamento dei sistemi di scrittura, fino a dare luogo al sistema alfabetico, per essere appresi con il minimo sforzo dal nostro cervello. La nascita delle scritture alfabetiche viene definita da Wolf la "terza epifania" che non tutte le lingue e le culture del mondo hanno raggiunto, ma solo certi codici linguistici. Ciò ha come portato culturale la consapevolezza che ciascuna parola di una lingua è suddivisibile in singoli suoni, i fonemi, e che ciascuno di tali piccoli suoni non solo dà luogo a tutti i lemmi di quella lingua, bensì esso può essere rappresentato da un unico e univoco simbolo grafico (Wolf, 2009).

L'economia dello sforzo percettivo e mnemonico della scrittura alfabetica è presto riconosciuta. I caratteri-fonemi delle lingue alfabetiche sono poco più di una ventina, a confronto dei 900 segni cuneiformi e della migliaia di geroglifici. Ciò ha segnato la fortuna della scrittura alfabetica che a partire da quelle fenicia e poi greca ha dato luogo a scritture che hanno in comune un numero poco elevato e la semplicità grafica di segni che sono in grado di trascrivere la totalità dei lemmi e la struttura che caratterizza una lingua. Anche questi elementi sono stati riletti attualmente alla luce degli studi neuroscientifici: leggere scritture diverse comporta la formazione di proprie e differenti reti nervose durante l'apprendimento della lettura. L'alfabeto non costruisce un cervello migliore di altri, ma un cervello che elabora processi diversi da quelli esposti ad altri sistemi di scrittura (Eden & Zeffiro, 1998).

L'attività cerebrale messa in opera durante il processo di apprendimento della lettura dipende tuttavia anche da altri fattori, oltre al sistema di scrittura: dipende dalla lingua di cui tale sistema di scrittura è la rappresentazione grafica. L'organizzazione sonora di una lingua, la sua regolarità, il suo livello di astrazione, i movimenti fonoarticolatori coinvolti nei processi di lettura e scrittura sono tutti fattori che influenzano sia l'attività neuronale, sia l'efficacia dell'apprendimento della lettura. Scritture alfabetiche più regolari come il finlandese, l'italiano, il greco, lo spagnolo vengono apprese in un tempo minore e con maggiore fluidità rispetto a scritture alfabetiche meno regolari come l'inglese o il francese.

In ogni modo l'evoluzione culturale è giunta ad elaborare un repertorio minimo di simboli in grado di essere decodificati molto efficacemente ed economicamente dal nostro cervello, sia perché l'area occipito-temporale di esso impara a riconoscerli con facilità, sia perché tali simboli si connettono efficacemente con la codifica dei suoni del linguaggio nella corteccia temporale superiore di sinistra (Dehaene, 2009; Oliverio, 2004).

Al momento dell'ingresso nella scuola primaria i processi di riconoscimento visivo e di invarianza delle forme sono già avanzati, tuttavia secondo gli studi è probabile che il sistema visivo non si sia ancora stabilizzato nella sua specializzazione funzionale. È da ritenere pertanto che l'acquisizione di nuovi elementi visivi, come le lettere dell'alfabeto e le parole, cada in un periodo di ancora intensa plasticità cerebrale (Dehaene, 2009).

Gli studiosi sono concordi nel ritenere come centrale per la predizione di buone abilità di lettura ciò che viene definito "consapevolezza fonologica" o "metafonologica". Essa è ciò che permette al cervello di analizzare e distinguere correttamente i fonemi, quindi una parola e in seguito una frase. Essa è alla base dello sviluppo del linguaggio prima e della lettura poi. Nell'apprendimento della lettura non si tratta soltanto di stabilire una corrispondenza tra un suono e un'attività motoria dell'apparato fonoarticolatorio, ma si deve mettere in corrispondenza un suono ed una immagine mentale, che sia una lettera o un insieme di lettere. Per leggere una parola è indispensabile associare la forma delle lettere che la compongono al suono prodotto, discriminando ciascuna lettera scritta e ciascun suono corrispondente fra tutti gli altri. L'alunno deve imparare ad associare l'insieme dei suoni della lingua, immagazzinati negli anni precedenti della sua vita con il procedere dello sviluppo del linguaggio, ai segni scritti che costituiscono ora le lettere.

Leggere e scrivere richiedono quindi di padroneggiare un codice che è stabile, che non tollera imprecisioni. Ecco perché è importante che precedentemente si sia costituito a livello discriminatorio del cervello un repertorio perfetto dei suoni di una lingua e della loro organizzazione all'interno delle parole e delle frasi per poterli in seguito associare alle forme astratte e convenzionali dell'alfabeto (Pannetier, 2010).

Altrettanto importanti si rivelano i principi relativi all'assunzione delle differenze delle forme che stanno alla base della discriminazione tra le singole lettere. Tra la percezione dei rapporti spaziali che intercorrono tra parti di lettere o figure e la loro rappresentazione vi è una significativa differenza. Si tratta della distinzione tra intelligenza sensomotoria e intelligenza rappresentativa (Piaget & Inhelder, 1948; Trisciuzzi, 2002).

Lettura e scrittura sono pertanto attività mentali complesse, che procedono sulla linea di una complessificazione sempre maggiore della capacità rappresentativa, fino alla simbolizzazione capace di mettere in corrispondenza un significante ed un significato, dove il significante, al contrario del significato, non ha alcun rapporto diretto con la realtà circostante o con il mondo interiore del bambino. Il significante, da intendersi sia come le lettere scritte, sia anche come i fonemi pronunciati, è collegato del tutto arbitrariamente e

convenzionalmente al significato che esso assume nel declinarsi in parole e frasi (Zappaterra, 2012).

Le conoscenze metalinguistiche e il riconoscimento visivo dei suoni sono quindi alla base dell'apprendimento della lettura. Esse sono attività presenti fin dai primi mesi di vita. Il bambino infatti possiede un modulo di comprensione del linguaggio in grado di condurre specifiche attività di analisi dello stesso, di percepire le differenze linguistiche, oltre che di porre una particolare attenzione alla prosodia della lingua materna (Kuhl, 2004; Werker & Tees, 1984). Il bambino procede nello sviluppo linguistico mentre contemporaneamente il suo cervello compie delle inferenze sulle associazioni sonore possibili e probabili dalle sequenze che ascolta nella lingua madre, apprende implicitamente regole di rappresentazione fonologica che si arricchiscono sempre più e divengono tuttavia comprensibili e consapevoli durante l'apprendimento formale della lingua scritta, cioè durante la scolarizzazione e l'esplicitazione di tali regole da parte dell'insegnante (Camaioni, 2001; Trisciuzzi & Zappaterra, 2014).

Le abilità di consapevolezza fonologica si susseguono secondo un ordine che procede stabilmente e gerarchicamente, rendendo l'alunno in grado di operare confronti, discriminazioni, segmentazioni delle parole o di parti di esse, secondo lo schema seguente:

- capacità di identificare la singola parola dentro ad una frase;
- capacità di identificare alcuni elementi strutturali delle parole, come le sillabe;
- capacità di segmentare le parole in sillabe e operare fusione sillabica;
- capacità di identificare i suoni e le sillabe iniziali e finali delle parole, riuscendo ad effettuare giochi di rime;
- capacità di elisione di sillaba iniziale;
- capacità di riconoscimento di tutti i suoni di una parola.

Il rapporto tra consapevolezza fonemica e lettura e scrittura è ormai un dato di fatto, ma è ancora poco sperimentata l'utilizzazione del livello di tale cognizione a fini clinici per la prevenzione dei disturbi di apprendimento e il trattamento precoce dei bambini a rischio. Tuttavia anche in questa direzione alcuni studi sono stati effettuati e sono in grado di confermare il ruolo critico della consapevolezza fonologica come predittore di buone abilità di lettura o di difficoltà specifiche come quelle nell'area dei DSA o del linguaggio: un deficit nel processo di identificazione e discriminazione di suoni brevi rappresentati in rapida successione può influire negativamente sul processo di consapevolezza fonologica nel suo insieme, facendo ritenere ipotizzabile in casi come questi, insieme ad un disturbo di lettura, un disturbo del linguaggio (Tallal, 1980).

Pertanto nella scuola una didattica improntata al rafforzamento della consapevolezza metafonologica può avere una duplice valenza: preventiva e riabilitativa. Sul piano preventivo è indicata per tutti gli alunni della scuola dell'infanzia, che possono così ricevere una preparazione adeguata al successivo apprendimento delle abilità di decodifica nella lettura. Essa permetterebbe, inoltre, di individuare precocemente eventuali alunni che mostrano difficoltà in questo processo, i quali potrebbero essere considerati bambini a rischio di futuri Disturbi Specifici di Apprendimento. Sul piano riabilitativo è indicata in tutti i bambini che in generale, o come tratto specifico, presentano un ritardo o atipia di apprendimento imputabile a difficoltà di accesso alla dimensione fonologica del linguaggio (Zappaterra, 2012).

L'insegnamento della lettura che preveda il rafforzamento della consapevolezza metafonologica ha lo scopo di stabilizzare la realtà percettiva del linguaggio e si può attuare mediante una serie di attività che vanno proposte in forma di gioco alla scuola dell'infanzia,

quali filastrocche con giochi di parole e rime, parole in rima o aventi una parte fonologicamente uguale, la stimolazione della segmentazione delle parole in sillabe, trovare parole che iniziano o terminano per uno stesso suono.

Venendo quindi al cuore della questione, la scelta del metodo di insegnamento della lettura, le ricerche effettuate nelle scuole hanno mostrato l'inefficacia, per non dire la nocività, del metodo globale. È stato evidenziato che alunni alfabetizzati con metodi che non puntano fin dall'inizio del processo sulla codifica dei grafemi rivelano un ritardo nella lettura che persiste per anni, anche se tuttavia in seguito esso sparisce. In sostanza gli alunni scolarizzati con il metodo globale sono meno abili nella lettura di parole nuove, ma anche meno rapidi e meno efficaci nella comprensione dei testi (Dehaene, 2009). Immaginiamo quindi quanto tutto ciò sia pernicioso quando l'alunno si rivelerà più tardi anche avere difficoltà specifiche in questa area, come nei casi di alunni con DSA.

Si tratta del metodo ideato dallo studioso belga Ovide Decroly, il quale era fautore di una didattica per "centri di interesse" del bambino. Sosteneva per l'insegnamento della lettura e della scrittura un metodo per cui la parola intera si presentasse come forma a sé e sollecitasse un atto emotivo, muovendo da qualcosa che nella mente del bambino avesse già sua significatività: "*Gatto* non è né una parola che risulta dall'accostamento delle cinque lettere, né la relativa somma delle lettere, ma è una forma, una figura come lo è quella del gatto, che il bambino apprende e mantiene grazie al suo significato completo". (Trisciuzzi, 2002).

I presupposti teorici del metodo globale si ritrovano negli studi sulla motivazione del bambino ad apprendere a leggere e scrivere. I sostenitori del metodo ritenevano che iniziare il processo di insegnamento della lettura a partire da una lettera o da una sillaba non fosse affatto motivante per l'alunno, in quanto tali elementi non hanno un referente a cui è possibile collegarle, come invece è il caso della parola che ha sempre una immagine mentale corrispondente. Nel metodo globale si crea un'associazione tra la parola come segno grafico, la parola pronunciata e percepita dall'udito e l'articolazione del suono stesso. Tale fenomeno diviene un evento motivante e legato al mondo emotivo-affettivo del bambino, grazie al significato che le parole evocano, e non invece un evento di memoria meccanica come si caratterizza la lettura nei metodi analitici (Decroly, 1953).

Tuttavia nello scenario attuale degli studi, la nocività del metodo globale è stata ampiamente dimostrata. Esso non consente, come si è detto, di generalizzare la procedura di lettura a parole nuove. Con tale metodo vi sono tanti significanti quanti sono i lemmi di una lingua, centinaia di migliaia. Al contrario tale generalizzazione è importantissima non solo per l'apprendimento della lettura del bambino, ma per la costruzione della sua autonomia. Tale aspetto per Dehaene è importante perché confuta uno degli argomenti che hanno supportato la teorizzazione del metodo globale, quello che esso possa accrescere la libertà e l'autonomia dei bambini. Al contrario è proprio l'insegnamento esplicito delle corrispondenze grafema-fonema a dare al bambino la libertà di leggere, ed è solo il metodo analitico, quello fonologico, a dare accesso a parole nuove: "abbiamo proprio torto ad opporre la libertà del bambino allo sforzo e al rigore dell'insegnamento. Conquistare la propria libertà di lettore comporta certamente al bambino degli sforzi, ma questi in cambio sono rapidamente ripagati quando scopre, per la prima volta, che riesce a leggere parole che non ha mai imparato in classe" (Dehaene, 2009).

Vi è inoltre accordo tra gli studiosi nel ritenere che il metodo globale sia nocivo per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento e, come abbiamo detto, anche le "Linee Guida" del MIUR (2011) lo ribadiscono.

Attualmente il metodo fonologico viene considerato a buon diritto migliore degli altri, per il legame molto forte che stabilisce tra le capacità metafonologiche e l'acquisizione della lettura. Morais lo raccomanda per la corrispondenza grafema-fonema e per l'abilità di analisi fonetica che è in grado di sviluppare (Morais, 1994).

Nel metodo fonologico la lettura precede la scrittura ed entrambe le attività si producono in seguito ad operazioni di analisi e di sintesi operate sulle parole. L'alunno è avvicinato alla lettura e alla scrittura tramite schede che propongono un'immagine colorata di un oggetto noto al bambino, sotto la quale vi è scritto il nome dell'oggetto in stampato maiuscolo. La parola viene letta sulla base dell'associazione con l'immagine contenuta nella scheda. Oltre alle schede si propongono degli alfabetieri in cartelloni murali che servono ad attività didattiche rivolte al gruppo classe per intero, in modo che l'insegnante possa generalizzare la conoscenza di ogni grafema-fonema che ogni alunno ha acquisito isolatamente.

Quando si passerà alla lettura delle sillabe si dovrà iniziare dalle sillabe semplici, quelle aperte – consonante-vocale – e scegliere innanzitutto le consonanti continue. Auspicabile, sarebbe poi iniziare con lo stampatello maiuscolo, perché risulta la forma percettivamente più semplice, in quanto essa è articolata su una sola banda spaziale: tutte le lettere qui hanno infatti la medesima altezza, toccando un rigo superiore e uno inferiore, mentre lo stampatello minuscolo, oltre che il corsivo, sono forme articolate su tre bande spaziali, risultando pertanto percettivamente molto più complesse. Si dovrebbe poi evitare di presentare più forme di scrittura contemporaneamente, soffermarsi per un tempo più lungo sui suoni difficili, dare indicazioni molto precise per evidenziare le forme, le dimensioni e l'orientamento delle lettere. In questo modo gli alunni potranno avere modelli di riferimento e parametri precisi. Se il processo che sta alla base della performance di lettura è noto ed articolato in precise fasi, l'insegnamento della lettura dovrebbe quindi declinarsi in precise attività didattiche e specifici esercizi, congruenti e di supporto alle varie fasi di tale delicato processo.

Il presente numero della rivista ospita articoli che testimoniano l'ampiezza e l'articolazione del tema dell'insegnamento della lettura, oltre che il suo carattere interdisciplinare.

Innanzitutto da questo numero parte una sezione internazionale che in questa occasione vede ospitato un contributo su invito di Maryanne Wolf, Direttrice del Center for Reading and Language Research, alla Tufts University (MA), scritto in collaborazione con le colleghe italiane Daniela Traficante e Valentina Rita Andolfi. Il contributo illustra un sistema evidence based per il potenziamento delle abilità di lettura messo a punto dalla studiosa: esso è denominato Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Engagement-Orthography (Rave-O) ed è un programma attraverso attività, da svolgersi in piccolo gruppo, che stimolano il coinvolgimento attivo dei bambini nell'apprendimento del linguaggio scritto. Viene inoltre presentato dalle tre studiose uno studio sperimentale sull'adattamento italiano EntUsiasmo, RicErca, CApacità (Eureka, <http://www.unicatt.it/cattolicaperlascuola/scuola-formazione-degli-insegnanti-in-servizio-progetto-eureka>) (Traficante, 2017), che mostra l'efficacia dell'intervento non solo sull'apprendimento del linguaggio scritto, ma anche sull'esperienza di benessere del bambino in generale e, in particolare, nel contesto scolastico.

La sezione dei contributi di ricerca si apre con un articolo di Francesca Anello dell'Università di Palermo che presenta una ricerca volta a confermare la relazione tra alfabetizzazione emergente e successivo apprendimento di lettura e scrittura. In alcune scuole dell'infanzia della provincia di Palermo è stato realizzato un laboratorio con il duplice scopo di sviluppare le aree emergenti dell'alfabetizzazione in età prescolare e di

fornire agli insegnanti un orientamento oggettivo per rilevare l'idoneità all'apprendimento di lettura e scrittura. L'indagine ha preso in considerazione le competenze fonologica, lessicale e pragmatica. Gli esiti dell'indagine mostrano che il percorso didattico ha prodotto un sensibile miglioramento delle prestazioni dei soggetti.

Sul medesimo tema dell'alfabetizzazione emergente è il contributo di Moira Sannipoli dell'Università di Perugia, soffermandosi sul contributo che all'emergent literacy possono offrire i servizi zero-sei. Se la famiglia ha il compito principale di promuovere occasioni di lettura dialogica, anche il mondo dei servizi educativi zero-sei oggi è chiamato a riconoscere un ruolo fondamentale alla pratica della lettura e ad assumere una progressiva consapevolezza dei benefici che può produrre in termini di sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale. L'articolo fornisce una panoramica sugli studi relativi alle competenze di emergent literacy e alcune proposte didattiche nello zero-sei, come la lettura dialogica e altre attività e strumenti come Print Referencing e IN-book.

Anche Claudio Girelli dell'Università di Verona presenta un contributo nella direzione del rafforzamento dell'alfabetizzazione emergente. Viene qui presentato un metodo frutto del ripensamento del processo di prima alfabetizzazione in termini di superamento di pratiche didattiche orientate alla pura strumentalità. Il metodo ortogenetico "SiGlo" sostiene i processi di alfabetizzazione emergente e consente, in continuità con essi, l'apprendimento per scoperta del linguaggio alfabetico. Questo è reso possibile creando continuità tra il linguaggio orale e quello scritto utilizzando le sillabe e non i fonemi.

Il contributo di Alessandra Neri, docente di scuola primaria e di Marta Pellegrini dell'Università di Firenze presenta una revisione critica del ruolo svolto dalla consapevolezza fonologica all'interno del processo di apprendimento della lettura. Da una ricerca sui repository in rete di studi che avessero l'obiettivo di indagare il rapporto fra la consapevolezza fonologica e la lettura, sono stati selezionati sette studi ritenuti di maggiore rilevanza. Dall'analisi delle ricerche viene confermata la tendenza a ritenere che la consapevolezza fonologica sia la competenza che maggiormente influenza l'apprendimento della lettura, anche se con qualche differenza in base al sistema ortografico di riferimento.

L'articolo di Saverio Fontani dell'Università di Firenze presenta le strategie metacognitive più efficaci e discute le loro implicazioni per l'intervento educativo. Le difficoltà e i disturbi della comprensione del testo rappresentano uno dei principali fattori responsabili dell'insuccesso scolastico, e presentano forti correlazioni con le difficoltà generalizzate dell'apprendimento. La loro elevata diffusione nella popolazione scolastica impone la ricerca di interventi educativi efficaci per rispondere alle esigenze educative degli allievi con deficit di comprensione.

Educare alla lettura nei servizi educativi rivolti alla prima infanzia in presenza di disabilità è il tema del contributo di Elena Malaguti dell'Università di Bologna. L'articolo, inserendosi nel dibattito contemporaneo, delinea alcune indicazioni metodologiche e didattiche per promuovere l'acquisizione delle competenze di base anche in presenza di disabilità. La relazione fra lettura e disturbi del neuro sviluppo, anche complessi, può presentare alcuni ostacoli. I libri, quali mediatori di relazioni educative intenzionali, possono rappresentare uno spazio infinito per aprire orizzonti di pensiero, comunicare e condividere esperienze, per crescere ed essere parte della comunità che si abita, per sperimentare linguaggi e contenuti, per avviare processi di autonomia, di libera scelta, di advocacy, di resilienza, e miglioramento della qualità di vita.

Maurizio Gentile dell'Università di Verona affronta il tema dell'insegnamento diretto delle strategie di lettura e comprensione nel quadro più ampio del processo di apprendimento da testo scritto. L'autore propone sei strategie di lettura-comprensione: fare previsioni; pensare ad alta voce; riassumere, conoscere la struttura dei testi; schematizzare informazioni testuali, formulare domande. Il lavoro esamina tre punti: i) che cosa è una strategia di lettura-comprensione; ii) quali strategie possono incidere sulla comprensione; iii) come si può insegnare una strategia.

Il contributo di Vincenzo Beccia e Serafina Pastore dell'Università di Bari indaga la promozione delle competenze di lettura a partire da un medium particolare, il fumetto. Ricorrendo ai principi dell'arte sequenziale e al valore educativo delle immagini nei libri propongono una mediazione attraverso testi multimodali come alternativa alla didattica tradizionale. Viene altresì presentata una disamina delle implicazioni e delle criticità correlate all'uso del fumetto nel contesto scolastico per l'esplorazione di possibili scenari per promuovere le competenze di lettura intesa quale attività sociale ed interattiva.

Andrea Fiorucci dell'Università del Salento presenta una ricerca quali-quantitativa finalizzata a valutare la funzionalità didattica, tanto in termini di miglioramento dell'inclusione, quanto in termini di comprensione da ascolto del linguaggio narrativo-filmico, di alunni di scuola primaria, anche non vedenti, attraverso l'uso dell'audiodescrizione (AD). Attraverso la proiezione di un lungometraggio, audiodescritto dal gruppo di ricerca del Centro per le Nuove Tecnologie, l'Handicap e l'Integrazione scolastica (CNTHI) dell'Università del Salento, l'analisi dei dati conferma che le diverse modalità di fruizione dell'audiovisivo permettono di vivere al contesto classe una esperienza di apprendimento orientata a promuovere la multisensorialità e l'inclusione a scuola.

L'articolo di Francesca Salis dell'Università di Urbino indaga gli approcci metodologici possibili di avviamento alle abilità di lettura in contesti educativi che vedano la presenza di bambini con sindrome di Down. Attraverso l'indagine su un gruppo classe/sezione, che effettua il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, si analizzano le modalità apprenditive trasversalmente distribuite nei vari ambiti del repertorio cognitivo, nel convincimento che buone performances di lettura e scrittura contribuiscono a costruire processi di autonomia personale fondamentali per tutte le tappe esistenziali successive. Pur non esistendo un metodo specifico rivolto all'insegnamento al bambino con sindrome di Down, possono tuttavia essere individuate strategie educativo-didattiche idonee e funzionali alla valorizzazione dei potenziali individuali.

Il numero ospita inoltre alcuni contributi nella sezione "Esperienze/Riflessioni" che ugualmente rendono ragione della vasta articolazione che il tema dell'insegnamento della lettura vanta. Raffaella Colombo, Gima Manicone e Franca Zuccoli fanno il punto sulla relazione tra il metodo "Pizzigoni" e l'apprendimento della lettura e scrittura; Fabio Bocci, Ines Guerini e Martina Marsano dell'Università di Roma Tre presentano e descrivono l'uso didattico di una rassegna di App come strumenti per l'apprendimento della letto-scrittura; Serenella Besio e Nicole Bianquin dell'Università della Valle d'Aosta presentano il protocollo che la Regione Valle d'Aosta ha messo a punto per l'identificazione precoce dei DSA a partire dai criteri diagnostici; Mirca Montanari e Giorgia Ruzzante individuano alcune indicazioni efficaci per instaurare una relazione di rete tra docenti e figure specialistiche che ruotano intorno agli alunni con difficoltà di lettura e scrittura.

Chiudono il numero della rivista tre recensioni su volumi che contribuiscono ad alimentare il dibattito intorno al tema dell'insegnamento della lettura. Giuliano Franceschini dell'Università di Firenze fa il punto sul volume di Calvani e Ventriglia sugli errori da

evitare nell'insegnamento della lettura; Saverio Fontani dell'Università di Firenze presenta il volume di Zappaterra su come insegnare a leggere in maniera DSA-friendly; Anna Maria Nacci presenta il volume curato da Zecchi, Zappaterra e Campatelli sulla didattica efficace in casi di Disturbi Specifici di Apprendimento nel contesto universitario.

Bibliografia

- Calvani, A., & Ventriglia, L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669.
- Decroly, O. (1953). *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eden, G.F., & Zeffiro, T.A. (1998). Neural systems affected in developmental dyslexia revealed by functional neuroimaging. *Neuron*, 21(2), 279–282.
- Eureka. Entusiasmo, RicErca e CAPacità
<http://www.unicatt.it/cattolicaperlascuola/scuola-formazione-degli-insegnanti-in-servizio-progetto-eureka> (ver. 15.07.2017).
- Kuhl, P.K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12 (ver. 15.07.2017)
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.
- Oliverio, A. (2004). *La mente. Istruzioni per l'uso*. Milano: BUR.
- Ong, W.J. (1996). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Pannetier, E. (2010). *Comprendre la dyslexie*. Genève: Ambre Editions.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics and reading disabilities in children. *Brain and Languages*, 9, 182–198.
- Traficante, D. (2017). *EUREKA: a translation of RAVE-O by Maryanne Wolf with supplemental material by Daniela Traficante* [EUREKA: adattamento italiano del RAVE-O di Maryanne Wolf con materiale supplementare di Daniela Traficante]. Milano: EDUCatt, Università Cattolica del Sacro Cuore.

- Trisciuzzi, L. (2002). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Trisciuzzi, L., & Zappaterra, T. (2014). *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*. Milano: Guerini e Associati.
- Werker, J.F., & Tees, R.C. (1984). Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganisation during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7, 49–63.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zappaterra, T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.
- Zoccolotti, P., Angelelli, P., Judica, A., & Luzzatti, C. (2005). *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura*. Roma: Carocci.